

A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos

The Pedagogy Undergraduate Training in UFMG's Faculty of Education: a glance based on perceptions from teachers and former students

Michely de Lima Ferreira Vargas*
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto**

RESUMO

Este artigo, derivado de Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2016, apresenta algumas reflexões acerca da formação em Pedagogia ofertada por essa instituição na modalidade presencial. Essa análise é efetuada a partir da apresentação de um breve histórico das reformas curriculares implementadas pela instituição, focalizando em especial a reforma realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP). De forma a aprofundar a análise, são comentadas entrevistas realizadas com professores que participaram dessa reforma, sendo também apresentados dados coletados por meio de questionário aplicado a egressos graduados pela instituição entre 2000 e 2011, que informaram suas percepções sobre a formação obtida durante a graduação em Pedagogia na UFMG, contemplando-se ainda aspectos relacionados à sua inserção profissional. Os resultados evidenciam que a escola permanece como o principal setor de atuação e que a docência é predominante principalmente no ensino fundamental, não obstante a emergência de outros campos e atividades, com destaque para o EaD e o ensino superior. Os egressos consideram, de

* Escola de Saúde Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: michely.vargas@esp.mg.gov.br. <https://orcid.org/0000-0003-1367-0831>.

** Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mcarmo@reitoria.ufmg.br. <https://orcid.org/0000-0001-9960-707X>.

modo geral, que o curso oferece sólida formação teórica, apesar de demandarem melhor conexão entre teoria e prática e de sugerirem a inclusão de conteúdos voltados para as TICS na matriz curricular. A satisfação com a atividade exercida é conciliada com a percepção de desvalorização social da Pedagogia e dos pedagogos.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Aluno egresso. Formação dos profissionais da Educação.

ABSTRACT

This paper, derived from the PhD Thesis defended in 2016 in the Faculty of Education (FaE) from the Federal University of Minas Gerais (UFMG), presents some reflections on the Pedagogy undergraduate training offered by the institution in the on-site attendance modality. This analysis is conducted starting with the presentation of a brief history of curriculum reforms implemented by the institution especially focusing on the reform carried out after the approval of the National Curricular Guideline for Pedagogy (DCNP). To deepen the analysis, interviews held with teachers that participated in the reform are commented. Additionally, it introduces data collected via surveys applied to former students of the institution from 2000 to 2011. The participants informed their perceptions on the training obtained during their undergraduate training in Pedagogy in UFMG complementing with aspects related to their professional insertion. The results showed that the school remains the main sector of activity and that teaching, especially in elementary school, is prevalent, despite the emergence of other areas and activities, especially for long distance learning and higher education. The graduates consider, in general, that the course provides solid theoretical formation, although they demand a better connection between theory and practice and suggest the inclusion of content designed for the NICT in curriculum. The satisfaction with the activity performed is harmonized with the perception of social devaluation of Pedagogy and the pedagogues.

Keywords: Pedagogy undergraduate course. Former student. Training for Education professionals.

Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil esteve, desde sua institucionalização no sistema de ensino superior, envolto em polêmicas sobre sua especificidade e suas características. Ao longo das décadas, nos Decretos e Pareceres que re-

gulamentaram os objetivos do curso e o escopo de atuação do egresso, eram visíveis as oscilações entre a definição do pedagogo como professor e/ou como especialista em educação (SILVA, 2006). Mais recentemente, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) significou a delimitação de um perfil profissional após longos anos de discussões, nos quais “diferentes concepções [...] estiveram em declarada disputa [...] a respeito da identidade e da organização do curso” (SCHEIBE, 2007, p. 47). O exame da trajetória das regulações do curso de Pedagogia revela uma difícil conciliação entre diferentes entendimentos quanto à natureza e especificidade (ou não) da ciência pedagógica e da atuação do pedagogo (BRZEZINSKI, 2009; CRUZ, 2011; FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 1996, 2006; SCHEIBE, 2007; SILVA, 2006; PIMENTA, 1996).

Desde 2006, as DCNP estabelecem que os cursos de Pedagogia devem preparar pedagogos para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, sendo a docência compreendida em conexão com a gestão e a pesquisa. Contudo, estudos realizados após a aprovação das Diretrizes e que analisaram as matrizes curriculares de cursos ofertados por instituições de ensino superior em todo o país têm verificado a persistência de lacunas na formação dos pedagogos, tais como a escassa presença dos conteúdos curriculares do ensino fundamental nas disciplinas de formação profissional específica e a pouca conexão entre teoria e prática (LIBÂNEO, 2010; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009). Esses dados indicam que a discussão acerca do estatuto da pedagogia enquanto ciência, enfocando questões epistemológicas, longe de ser consensual e/ou já resolvida, se reflete ainda hoje nas matrizes curriculares do curso e em sua dificuldade para conciliar formação pedagógica e em ciências da educação com formação de pedagogos docentes, gestores e pesquisadores.

Além disso, o panorama atual dessa formação é também caracterizado pela diminuição do interesse pelas licenciaturas, cada vez menos procuradas pelas novas gerações de estudantes, para as quais a docência não é considerada atrativa, devido, em parte, à precariedade das condições de trabalho e às baixas remunerações em comparação com os rendimentos proporcionados por outras carreiras de nível superior (VIEIRA, 2014; ARANHA; SOUZA, 2013; LEME, 2012). Os professores são ainda premidos por exigências cada vez maiores, tendo em vista as mudanças sociais, culturais e econômicas, que adicionam às demandas apresentadas à educação e aos profissionais da educação um sem número de expectativas que ultrapassam a esfera escolar e/ou educacional (ARANHA; SOUZA, 2013). Esse quadro é agravado pelo fato de que, no Brasil, a constatação da importância do professor na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem não tem sido acompanhada por ações articuladas e permanentes de valorização efetiva deste profissional, uma vez que elementos essenciais

“(...) para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira” não recebem “(...) em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais” (ALVES; PINTO, 2011, p. 608).

Para as instituições formadoras, além do desafio de preparar profissionais para uma carreira pouco atrativa, há ainda a necessidade de formar “o aluno possível para a docência possível” (GATTI; NUNES, 2009). Conforme pesquisas que investigaram o perfil de licenciandos (NOGUEIRA; FLONTINO, 2014; LEME, 2012; GATTI; NUNES, 2009), bem como de acordo com dados oficiais, a exemplo do ENADE, as licenciaturas têm atraído em sua maioria estudantes oriundos das camadas populares, egressos da educação básica pública, alguns dos quais exibem déficits na formação escolar anterior, sendo que parte deles ingressa em cursos de formação de professores sem a intenção de vir a exercer a docência.

Outro desafio consiste na necessidade de formar professores para a gestão e a pesquisa, em conformidade com os preceitos das DCNP (2006). Por si só, o preparo para a docência demanda a conexão entre os conhecimentos sobre o que e como ensinar. A formação para a gestão e para a pesquisa engloba saberes específicos acerca do sistema educacional e das metodologias científicas (LIBÂNEO, 2010). Propiciar o complexo equilíbrio entre essas dimensões, compreendidas a partir da docência como base é o principal desafio com o qual tem lidado as instituições formadoras de pedagogos, o que inclui a Faculdade de Educação da UFMG (FaE UFMG). Assim como as demais instituições que formam pedagogos, essa instituição tem enfrentado a missão de formar esses profissionais considerando as orientações das legislações que definiram a estrutura e o formato do curso, bem como as questões relacionadas às necessidades do sistema educacional.

Considerando os fatores anteriormente mencionados, a análise apresentada no presente artigo teve como objetivo examinar as relações entre a formação e a atuação profissional dos pedagogos formados pela UFMG. Inicialmente é apresentado um breve histórico da formação em Pedagogia ofertada pela FaE UFMG, enfocando aspectos relacionados às principais legislações que incidiram sobre este curso e as conformações curriculares delas decorrentes. Essa análise é sucedida por uma reflexão acerca da reforma curricular empreendida na FaE UFMG após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006). São comentadas as percepções de professores que participaram dessa reforma na instituição acerca da matriz curricular atual do curso de Pedagogia e dos objetivos dessa formação. Posteriormente são examinadas as considerações dos egressos da FaE sobre aspectos como a formação ofertada pela instituição e a avaliação que fazem do curso e da carreira de Pedagogia. Por fim, são apresen-

tadas reflexões e considerações acerca dos dilemas e possibilidades relacionados à formação em Pedagogia e à inserção profissional dos pedagogos.

A formação em Pedagogia na FaE UFMG: breve histórico

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG foi criado em 1943, sendo que essa graduação se estruturava conforme o modelo 3+1, de acordo com o qual os bacharéis em Pedagogia, que ao final de três anos de curso quisessem se tornar também licenciados, deveriam integralizar um ano adicional no curso de Didática. O curso formava técnicos em educação, além de preparar docentes para o magistério nas Escolas Normais. Naquele período, o alunado era predominantemente composto de professores primários egressos do curso normal e que buscavam na Pedagogia “o papel de aprofundamento de uma formação docente previamente realizada” (GOMES; EITERER, 2010, p. 190), perfil que mais tarde iria se tornar heterogêneo com o ingresso de alunos que não possuíam esse tipo de experiência (BEDRAN, 1986). No início da década de 1970, em cumprimento a legislação então vigente, o curso formava especialistas que podiam optar por uma das habilitações entre Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional, sendo as três primeiras estruturadas em licenciaturas curtas e plenas. Segundo Bedran (1986), por volta de 1973 começou-se a questionar a adequação da formação ofertada pela FaE e, em 1976, docentes da instituição realizaram amplo diagnóstico do curso, que indicou, entre outros aspectos, a necessidade de realização de adequações visando atualizar as habilitações ofertadas, consideradas desconectadas da realidade do mercado de trabalho. Em 1986, após intensos debates, foi elaborada nova matriz curricular, reformulada tendo em vista reforçar a formação do docente e buscando ampliar a atuação do pedagogo para outros níveis de ensino anteriormente não contemplados como a Educação de Adultos e a então denominada Educação Pré-Escolar.

As alterações propostas se basearam nas discussões que vinham sendo realizadas desde a década anterior e incluíram a extinção da licenciatura de curta duração e a relevância da interconexão entre teoria e prática (BEDRAN, 1986). Essas mudanças foram realizadas de forma a conferir nova abordagem às habilitações então estabelecidas pelo Parecer CFE nº 252/69 e efetuar correções neste modelo. Em resultado, o currículo adotado a partir de 1986 reforçou a oferta de formações voltadas para a docência ao incluir o Magistério nas séries iniciais do

1º grau, mantendo o Magistério para as matérias pedagógicas do 2º Grau. Isso expressa que a Faculdade de Educação da UFMG, desde esse período, passou a adotar a docência como base da formação do pedagogo, tendo em vista que todos os egressos formados a partir de então eram necessariamente habilitados para o magistério, sendo a partir da formação para docência que poderiam optar por outra habilitação disponível no currículo.

Anos mais tarde, já na década de 1990, a matriz curricular do curso de Pedagogia da FaE UFMG passou por novas alterações. Conforme Dalben (2000), levantamentos realizados junto aos alunos e aos professores da instituição revelaram que ambos os grupos apresentavam críticas à formação então ofertada, tais como a pouca conexão entre o curso e as demandas do sistema educacional, a indefinição do perfil profissional do pedagogo, a repetição de conteúdos, a falta de conexão entre as disciplinas e a reduzida oferta de optativas. Por sua vez, a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi outro fator que motivou a realização de nova reforma curricular e assim, em 2001, a matriz curricular foi reformada a partir de proposta elaborada em 1996 e aprovada pela Câmara de Graduação em 2000 (DALBEN, 2000).

A principal intenção das modificações curriculares então realizadas foi tornar a formação do pedagogo menos fragmentada, ao abandonar o modelo das habilitações e substituí-lo pelas Formações Complementares em Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação Infantil e Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Como formação básica, todos os alunos eram formados para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a FaE reforçou sua opção pela docência como base da formação do pedagogo, uma vez que das quatro possibilidades de formação complementar disponibilizadas aos estudantes, três se referiam ao magistério e somente uma enfocava a atuação não docente. Além disso, a reunião em uma só formação das atividades relacionadas à gestão, anteriormente ofertadas de maneira fragmentada em habilitações distintas, representou a busca por diminuir a falta de articulação na formação do pedagogo, bem como permitir maior integração nas atividades desenvolvidas por este profissional nas instituições escolares. De acordo com Gomes e Eiterer (2010), além dessas alterações, as principais características da reforma implementada em 2001 consistiram na formação de um profissional preparado para transitar nos diferentes âmbitos de atuação pedagógica e “para além do magistério”, no fortalecimento da formação teórica, na interconexão teoria e prática e na proposição da criação de disciplinas que suprissem a função exercida pelos conteúdos anteriormente contemplados pelo Ciclo Básico. Apesar de Gomes e Eiterer se referirem especificamente a reforma curricular implementada em 2001, é possível afirmar que princípios muito próximos dos mencionados por elas fundamentaram também a realização da

mais recente reforma, que guiou a construção do currículo em vigor no curso de Pedagogia da FaE desde 2007.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e o currículo atual do curso de Pedagogia da FaE UFMG: A reforma implementada em 2007

Na UFMG, a homologação das DCNP motivou um “intenso trabalho de revisão curricular” envolvendo diferentes atores e instâncias institucionais, que debateram exaustivamente as possibilidades decorrentes da nova legislação, os aspectos positivos e os pontos a alterar no currículo que vigorava naquele momento. Segundo o documento “Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia”, elaborado pelo Colegiado da Faculdade de Educação em 2007, o modelo adotado pela instituição em 2001, não obstante seus méritos, não teria eliminado a dissociação ou contraposição entre formação para a docência e formação para a gestão, já que os estudantes que optavam por formações direcionadas à docência se graduavam, tendo recebido preparo apenas parcial para a gestão, o mesmo ocorrendo com aqueles que optavam pela Formação Complementar em Gestão, que concluíam o curso com formação parcial para a docência. Buscando superar essa dicotomia e visando atender às definições das DCNP (2006), a Reforma concretizada em 2007 optou por reforçar e ampliar, como formação básica para todos os estudantes, o preparo para a docência de forma integrada à gestão e à pesquisa. Com essa finalidade, os conteúdos relacionados à Gestão, à Educação Infantil e à Alfabetização, anteriormente ofertados de forma complementar, passaram a integrar a formação básica de todos os alunos do curso. Em relação especificamente à Educação Infantil e à Alfabetização, a inclusão desses conteúdos na formação básica do pedagogo teve como objetivo seguir a exigência das DCNP, segundo as quais os cursos devem oferecer uma formação integrada para a docência de 0 a 10 anos. A matriz curricular atualmente em vigor manteve como complementar a formação para a docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo sido criadas as Formações Complementares em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais, em Ciências da Educação e em Educação Social. A partir da constatação de que a Carga Horária (CH) de estágio em docência era baixa, ampliou-se sua CH total e tornaram-se obrigatórios para todos os estudantes os estágios em docência e em gestão.

Além das alterações já comentadas, foi efetuada também uma modificação na alocação das disciplinas, de forma a redistribuir ao longo do curso os

fundamentos da educação, anteriormente concentrados nos períodos iniciais. Diferentemente das alterações anteriores, a Reforma Curricular realizada em 2007 escolheu uma forma distinta de tentar combinar as diferentes dimensões na formação do pedagogo. Isto porque a maior parte da CH do curso passou a referir-se a uma formação compartilhada por todos os egressos. Por sua vez, como essa formação básica é complementada através das possibilidades abertas pelas 300 horas que devem ser cursadas pelo aluno a título de Formação Complementar, preservou-se a possibilidade de construção de trajetórias a partir de certo ponto diversificadas. Essa característica é aprofundada pela obrigatoriedade de integralização de 120 horas/08 créditos em atividades cursadas externamente ao curso, admitindo-se a possibilidade de que esses créditos sejam obtidos em disciplinas optativas ofertadas pela própria FaE. Em atendimento às DCNP e visando estimular a construção de trajetórias diferenciadas durante a graduação, foram criadas as disciplinas de Atividades Teórico-Práticas I, II e III. Além disso, os alunos devem integralizar 14 créditos em atividades relacionadas à formação do pedagogo, tais como participação em eventos e publicações. Conforme o documento da Reforma, através dessas mudanças esperava-se conseguir “formar um profissional mais integrado e com uma identidade mais sólida. Ele será um docente da educação infantil e dos anos iniciais apto, simultaneamente, a exercer a gestão e a praticar a pesquisa” (Documento de Reforma do Curso de Pedagogia da FaE UFMG, 2007, p. 4).

As percepções de Professores da FaE UFMG que participaram da Reforma Curricular implementada após a aprovação das DCNP acerca do curso de Pedagogia dessa instituição

A análise aqui apresentada acerca da matriz curricular atual do curso de Pedagogia da FaE UFMG foi efetuada a partir da consulta a documentos e informações disponíveis no sítio eletrônico dessa instituição. Tendo em vista que esses são dados relevantes, mas não dão conta de outros aspectos envolvidos na implementação da reforma realizada em 2007, optou-se pela realização de entrevista com professores que participaram da comissão que conduziu este processo. A intenção era conhecer as percepções desses docentes sobre as condições de elaboração da atual matriz curricular, a ocorrência (ou não) de resistências por parte de docentes e discentes em relação às DCNP, o perfil profissional do pedagogo formado pela instituição, as dificuldades envolvidas na conciliação entre as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa, os desafios enfrenta-

dos pelas instituições formadoras de pedagogos e se consideram que a escola permanece como principal destino ocupacional desses profissionais. Além de sua participação no processo de reestruturação curricular, esses professores são formadores de pedagogos e, em especial, de pedagogos egressos da FaE UFMG, e, dessa forma, possuem uma visão privilegiada acerca das possibilidades e dificuldades vivenciadas no cotidiano de formação destes profissionais, o que poderia enriquecer a análise proporcionada.

Efetuaram-se contatos com todos os docentes que compuseram a comissão responsável pelo processo de reforma curricular realizada em 2007, tendo sido facultado aos que concordassem em colaborar com o estudo a opção de responder pessoalmente ou por e-mail a questões sobre o curso e, em especial, sobre a reforma curricular da qual participaram. Foram entrevistados três professores, sendo que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Um dos professores optou por conceder a entrevista pessoalmente, sendo essa entrevista realizada em outubro de 2014, e os outros preferiram responder as questões através de e-mail, o que ocorreu em fevereiro de 2015. Os entrevistados serão identificados pelas letras a, b e c, de maneira a garantir a confidencialidade e o cumprimento das normas da ética em pesquisa. A análise das entrevistas evidenciou que os docentes compartilham pontos de vista e percepções semelhantes acerca das finalidades e estrutura do curso de Pedagogia da FaE. Todos partilham o entendimento de que a docência como base tem sido a opção dessa instituição há bastante tempo, mas compreendem que a atual matriz curricular difere das que vigoraram anteriormente devido ao modo como articulou as diferentes dimensões da Pedagogia na formação dos pedagogos.

De modo geral, os entrevistados exibem uma perspectiva positiva sobre o curso da FaE, ressaltando o compromisso e o esforço institucional em colaborar para a qualidade da educação brasileira. Em relação à amplitude das possibilidades de atuação do pedagogo dentro e/ou fora do ambiente escolar, eles observam ser preciso ter em mente que a instituição de ensino superior age dentro de certos limites e que atua no sentido de ofertar a melhor formação possível. Dessa forma, consideram que o curso nem sempre dá conta de abarcar em plena profundidade todas as áreas e dimensões da atuação do pedagogo, requerendo níveis de aprofundamento não compatíveis com o escopo e abrangência possíveis na graduação, que consiste em “uma introdução”. Assim como assinalado por Bedran sobre a reforma curricular realizada em 1986, em relação à conciliação entre docência, gestão e pesquisa, os entrevistados apontam que o curso tem como base a docência, mas não se esgota nela. Isso porque tanto para atuar em ambientes escolares quanto em outros setores é preciso que o profissional compreenda a “natureza” dos processos educativos, que não se restringem as instituições de ensino, mas se processam nos diferentes espaços e modalidades

da atuação humana. Contudo, não houve consenso quanto ao nível de sucesso obtido nessa conciliação. Enquanto o professor “c” avalia que o curso articula plenamente as diferentes dimensões na formação do pedagogo, o docente “b” considera que essa conciliação é efetivada apenas em parte, enquanto, o professor “a” avalia que o sucesso da conciliação se relaciona às expectativas dos estudantes quando do ingresso no curso. Ou seja, dependendo de seus projetos profissionais e do que espera obter na graduação, o aluno considerará a formação mais ou menos satisfatória.

Para os professores, no processo de adaptação da matriz curricular às DCNP, a docência como base não suscitou fortes polêmicas entre as questões debatidas, “inclusive porque (...) já era realidade e então as Diretrizes quase que só estabeleceram isso”. O que não significou ausência de discordâncias, principalmente devido ao temor de que as alterações retirassem o preparo para a gestão e assim tornassem o curso “só de docência”. Entre os professores e os alunos, as discordâncias teriam sido “minoritárias” e se relacionariam principalmente à ausência de uma análise comparativa do currículo anterior e do que estava sendo então proposto à época da reforma curricular de 2007, realizada “com muitas discussões abertas, reuniões no colegiado onde tinha representação discente, e, além disso, reuniões ampliadas no auditório, abertas aos alunos”. Por sua vez, sobre as opiniões dos alunos em relação ao curso, mais especificamente acerca das demandas pelo preparo para a atuação em outros setores que não a docência e a escola, o professor “a” ressalta que essas percepções devem ser consideradas tendo em vista que a docência, principalmente na educação básica, é socialmente desvalorizada, inclusive dentro da própria universidade, o que motivaria os alunos a encontrarem outros setores de atuação como a pesquisa. Em relação aos desafios enfrentados por instituições que formam pedagogos assim como a FaE, os professores ressaltam a complexidade da articulação entre teoria e prática e a necessidade de conciliar pesquisa, gestão e docência em um só curso. Foram também mencionados aspectos relacionados ao compromisso da FaE com a qualidade e relevância social dessa graduação, principalmente tendo em vista a atuação do pedagogo na escolarização das novas gerações e fatores relacionados ao cerne da Pedagogia, tal como a importância de potencializar as contribuições da pesquisa em educação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

A busca pelo equilíbrio das dimensões da docência, da gestão e da pesquisa no preparo do pedagogo é de difícil consecução e preocupa não apenas a UFMG, mas as instituições de ensino superior no Brasil de modo geral. Neste sentido, a eficiência das alterações e soluções adotadas para delinear a matriz curricular em vigor só poderá ser verificada à medida que se intensificar a realização de estudos e pesquisas que examinem a adequação da formação às demandas de

atuação postas aos egressos. Neste sentido, e tendo em vista contribuir para ampliar a compreensão sobre a relação entre a graduação ofertada atualmente pela FaE e a atuação profissional dos pedagogos, serão comentadas a seguir as percepções de egressos dessa instituição que compuseram o escopo da pesquisa, cujos resultados são relatados neste artigo.

Percepções de egressos da FaE UFMG acerca da formação obtida durante a graduação

Conforme anteriormente mencionado, os resultados relatados neste artigo referem-se a uma pesquisa de Doutorado que utilizou a aplicação de questionário semiestruturado a pedagogos graduados pela FaE UFMG que concluíram o curso entre os anos de 2000 e 2011. O questionário continha questões abertas e fechadas, que solicitavam ao egresso fornecer informações pessoais e analisar a formação recebida durante a graduação, tendo em vista sua inserção profissional. Para a obtenção dos dados que permitissem o envio do questionário foi efetuada uma solicitação formal ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG. Dessa maneira, foi acessada uma listagem contendo dados referentes a todos os concluintes do curso no período delimitado para análise, perfazendo um total de 1.690 graduados. Do total de egressos cujos dados constavam da listagem, 579 informaram e-mail, sendo todos e-mails institucionais, o que de certa forma dificultou o contato com parte dos graduados, tendo em vista que boa parte deixa de acessar esse endereço ao término do vínculo com a universidade. Apesar do número relativamente elevado de pedagogos que informaram e-mail ao DRCA, sua concentração em períodos mais recentes (a partir de 2006), somada à já citada dificuldade para contato motivou a opção de enviar o questionário para todos os graduados no período delimitado para estudo cujo e-mail constasse da listagem, esperando-se, assim, aumentar as chances de obtenção de respostas. Em outubro de 2013 o questionário foi enviado através do Google Docs para o e-mail dos egressos, juntamente com o link para acesso ao TCLE. Devido ao baixo número de respostas, fez-se necessário utilizar estratégias diversas que resultaram no número de 59 respondentes. Apesar das dificuldades para obtenção dos dados, considera-se ter sido possível obter um rico conjunto de informações, perfazendo diferentes dimensões das trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos, recobrindo um período de tempo relativamente amplo, o que possibilitou aliar tanto a análise das opiniões de pedagogos formados há mais tempo quanto daqueles graduados mais recentemente.

Perfil socioeconômico dos respondentes

Os respondentes ao questionário formam um grupo que confirma os resultados de estudos e pesquisas sobre o perfil dos pedagogos brasileiros: dos 59 respondentes, a maioria (51/87%) é mulher, com origem predominante nas classes populares, cujos pais e mães possuem pouca escolaridade, para quem a posse de diploma superior significa a ampliação ou mesmo a viabilização das chances de mobilidade social. Examinando a distribuição dos 59 egressos respondentes conforme a faixa etária, verifica-se que vinte e um (36%) possuíam idade entre 25 e 29 anos quando da aplicação do questionário, com o mesmo percentual na faixa etária dos 30 aos 34 anos. Seis egressos (10%) possuíam idade entre 35 a 39 anos, dez (16,5%) tinham idade superior a 40 anos e um respondente (1,5%) tinha entre 20 e 24 anos. Entre os respondentes vinte e sete são pardos (46%), vinte e quatro são brancos (41%) e oito são pretos (13%). Cabe recordar que os resultados aqui examinados dizem respeito a uma parcela pequena quando comparada ao universo de graduados no curso de pedagogia no período examinado. Dessa forma, caso fosse possível ter acesso aos dados referentes à cor ou raça e à idade da totalidade de graduados, é possível que o perfil dos graduados no que diz respeito a esses aspectos fosse diverso do exibido pelos respondentes ao questionário.

Conforme Gatti e Barreto (2009), em estudo anteriormente mencionado, o predomínio entre os alunos e egressos das licenciaturas, de estudantes oriundos de famílias das classes populares expressa um fenômeno que pode ser compreendido tanto como um processo de mobilidade social de camadas da população antes excluídas do ensino superior, com elevação de renda e acesso a um capital cultural que funcionaria como um mecanismo de distinção social, quanto como “(...) um processo de proletarianização dos trabalhadores em educação (...)” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164). No que diz respeito ao gênero, a prevalência de mulheres nos cursos de Pedagogia é também evidenciada pelos dados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2013, segundo os quais, dos dez cursos com maior representatividade feminina, Pedagogia era o que apresentava o maior número de matrículas de mulheres (568.030). Conforme dados do ENADE referentes ao ano de 2017, as mulheres permanecem como maioria no curso de Pedagogia: são 93,6% do alunado, enquanto os homens representam 6,4%. A presença maciça de mulheres no curso de Pedagogia é também apontada por estudos que examinaram, entre outros aspectos, o perfil socioeconômico e cultural de graduandos e egressos de cursos de Pedagogia (PEREIRA, 2013; SILVA, 2011; CERONI, 2006; TEIXEIRA, 2002; GATTI;

NUNES, 2009; LIMA, 1996; TAMBINI, 1979), assim como nas pesquisas que analisaram o perfil de professores da educação básica (ALVES; PINTO, 2011; PINTO, 2014; GATTI; BARRETO, 2009; ROSEMBERG, 2001; VIANNA, 2002). A predominância de mulheres em cursos como Pedagogia reflete a permanência de uma forte associação entre as atividades relacionadas à educação, principalmente à educação infantil e aos anos iniciais da educação básica e certas características atribuídas culturalmente ao gênero feminino, tais como o cuidado e a maternagem (TEIXEIRA, 2002). Essa associação não seria isenta de ambiguidades, tendo em vista que essas profissões são pouco valorizadas no que diz respeito à remuneração e guardariam ainda uma “(...) visão da docência como extensão da função da mulher na família”, o que ajudaria “a perpetuar a segregação sexual no mercado de trabalho (...)” (TEIXEIRA, 2002, p. 8).

Os pedagogos e a Pedagogia: a opção pelo curso no vestibular e a trajetória durante a graduação

Dos 59 respondentes, 44 (74,5%) afirmaram que a opção pelo curso se relacionou unicamente à intenção de atuar na educação, sendo que parte desses egressos intencionava exercer funções docentes e os outros desejavam atuar em funções não docentes. Entre os pedagogos que optaram por mais de uma razão para escolha (15 /25,5%) foram apresentados tanto fatores intrínsecos à Pedagogia – a exemplo da intenção de exercer funções docentes e não docentes – quanto motivações de outra ordem, tais como turno de oferta, menor concorrência para ingresso e intenção de, uma vez alunos da UFMG, tentarem cursar outra graduação nessa universidade. A motivação mais frequentemente indicada por estes egressos foi de que a oferta do curso em um turno apenas o que permitiria conjugar estudos e trabalho ou estudos e afazeres domésticos. De modo geral, a maior parte das justificativas se relaciona diretamente ao conteúdo da atividade educacional.

A importância do gosto pela atuação na educação como fator explicativo da escolha por cursos de licenciatura foi também identificada por Nogueira, Almeida e Queiroz (2011), que examinaram dados coletados por pesquisa interinstitucional desenvolvida ao longo do ano de 2009 e que coletou informações relativas à formação e atuação profissional de 230 professores que lecionavam no 4º ano do Ensino Fundamental nos municípios de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Mariana, São João del-Rei e Viçosa. A pesquisa constatou que no caso da amostra examinada, o fator de maior peso para a escolha por cursos de licencia-

tura foi o gosto pela área e/ou profissão (84%), sendo que a menor concorrência no vestibular não teria sido aspecto decisivo ou relevante para a maioria dos respondentes (77%). Contudo, os autores chamam a atenção para a necessidade de avaliar esses resultados com cautela, tendo em vista que, como anteriormente mencionado, as mulheres, maioria na amostra examinada no estudo (97%), são ainda hoje incentivadas a optarem por carreiras associadas ao cuidado. Além disso, “o gosto manifestado pelos indivíduos é uma construção social diretamente relacionada às oportunidades e aos constrangimentos objetivamente enfrentados” (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011, p. 160).

Período de conclusão da graduação e Habilitação/Formação Complementar cursada pelos respondentes

No que diz respeito à conclusão da graduação, a maioria dos egressos (43/73%) concluiu o curso entre os anos de 2002 e 2008, portanto, durante o período de extinção das habilitações no curso de Pedagogia da UFMG e introdução das formações complementares. Graduaram-se entre 2009 e 2011, durante o período de implementação da Reforma Curricular realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, oito egressos (13,5% dos respondentes). Um egresso (1,5%) se formou em 2000 e outros sete (12%) se graduaram em 2001. Entre os graduados até 2001, predominou a Habilitação Supervisão Educacional. No período de 2002 a 2008, a formação complementar mais frequentemente cursada foi Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Os respondentes que concluíram o curso a partir de 2009, sob a vigência das formações complementares implementadas após a adequação da matriz curricular às DCNP, optaram com mais frequência por Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e por Ciências da Educação.

Avaliação geral do curso de Pedagogia

Solicitados a avaliar de modo geral o curso de Pedagogia ofertado pela UFMG, 41 (70%) egressos responderam à questão, sendo que 18 destes teceram somente elogios à qualidade da formação recebida, 13 consideraram o curso bom ou muito bom com ressalvas e 10 ressaltaram aspectos que avaliam como

negativos e/ou que mereceriam alterações. As avaliações positivas destacaram a excelência da formação, a solidez do embasamento teórico e prático e o corpo docente altamente capacitado. Alguns egressos disseram que a qualidade do curso de Pedagogia da UFMG se destaca quando em comparação com a formação oferecida em outras Instituições de Ensino Superior (IES). A melhor qualidade dos cursos ofertados por instituições públicas de ensino superior, em especial as federais, é evidenciada por estudos e pesquisas como as de Gatti (2010). Comparando resultados no ENADE 2005, tendo em vista a categoria administrativa das IES, Gatti concluiu que os melhores resultados foram das IES federais e estaduais. A melhor qualidade dos cursos de Pedagogia ofertados por Instituições Federais de Ensino (IFES), como a UFMG, se relaciona também ao fato de que essas instituições atuam no ensino, na pesquisa e na extensão, possibilitando aos seus estudantes a inserção em projetos e programas diversos e o acesso a atividades culturais variadas.

O acesso a habilidades relacionadas à pesquisa foi considerado positivo, mesmo por egressos que não atuam diretamente no campo científico. Dessa forma, uma respondente, professora em Unidade Municipal de Educação Infantil da PBH, afirmou que a formação recebida contribui para que ela possa atualmente ser capaz de pesquisar, a fim de obter os conhecimentos necessários para melhorar sua prática profissional junto aos seus alunos. O relato indica que a atividade da docência, em todos os níveis e modalidades de ensino, é beneficiada quando exercida por profissionais que possuem olhar investigativo e são capazes tanto de exercerem suas práticas profissionais utilizando-se das ferramentas do método científico quanto de estimularem seus alunos a desenvolverem essas mesmas habilidades.

Na opinião de alguns respondentes, a reforma realizada visando adaptar a matriz curricular às DCNP teria possibilitado avanços no sentido de fortalecer a formação do docente, contudo, o curso “ainda não prepara o pedagogo 100% para atuar como docente. Muitos pedagogos, ao atuarem como professores sentem-se inseguros quanto à forma de trabalhar determinados conteúdos”. Para outros respondentes, o estímulo à formação de pesquisadores é um aspecto essencial no curso e que se relacionaria ao desejo de continuidade de estudos. De modo diverso, alguns egressos avaliam que a formação de pesquisadores se constituiu em aspecto favorável, contudo, o curso deixaria a desejar no que tange ao preparo para a prática profissional. Uma respondente que concluiu a graduação em 2008 considera que persistiria ainda uma indefinição no perfil profissional do egresso. Outros afirmaram que a formação do pedagogo se beneficiaria caso o curso incluísse o preparo para atuação em áreas não escolares.

As opiniões dos egressos quanto às finalidades da formação do pedagogo expressam algumas das contradições e dissensos em torno da definição dos

objetivos do curso e do perfil do profissional. Assim como ocorre entre os pesquisadores da área, entre os formadores de pedagogos e demais atores relacionados à formação e atuação do pedagogo, também entre os egressos não há consenso acerca da (s) ênfase (s) que a graduação em Pedagogia deva conferir às possíveis atividades que o pedagogo pode desenvolver e aos campos nos quais ele possa atuar. Sendo assim, o que para alguns respondentes é considerado negativo, para outros é visto como positivo. Enquanto alguns egressos consideram o curso excessivamente direcionado para a formação de docentes, outros o avaliam como dedicado à formação de especialistas em educação e frágil no preparo para a docência.

Para alguns dos respondentes, a contribuição do curso seria ainda mais decisiva, atingindo outras esferas de sua vida profissional e pessoal. Nesse sentido, uma respondente ressaltou que a graduação em Pedagogia consistiu em espaço para vivências importantes, ampliando capital cultural, amenizando déficits acumulados durante a escolarização básica e fornecendo fundamentos essenciais para sua atuação profissional como docente na educação infantil e também como analista em educação na Secretaria de Estado de Educação. Por sua vez, parte dos respondentes entende que a formação é o pontapé inicial de uma trajetória profissional cujo avanço depende muito do comprometimento e autonomia do pedagogo, características que o curso da UFMG ajudaria a desenvolver nos egressos através do estímulo a que os graduandos desenvolvam habilidades para buscarem os conhecimentos necessários e responderem às demandas postas pela prática profissional. Contudo, outra parte se frustra por esperar encontrar na formação inicial todos os elementos necessários ao seu exercício profissional, sem compreender que como não é possível antecipar todos os dilemas e situações vivenciadas pelos pedagogos em suas atividades profissionais, cabe ao curso fornecer os fundamentos sobre os quais o profissional irá construir e desenvolver sua atuação.

Entre as observações dos egressos que apresentaram apenas críticas à formação recebida, foram citadas a ênfase no preparo do pedagogo para a atuação escolar, vista como restrição da formação “limitada à escola e à educação básica”, a distância da realidade das escolas e da prática docente, entre outros aspectos considerados por alguns egressos como negativos. O fator mais frequentemente apontado como deficitário na matriz curricular consistiu no excesso de teoria em detrimento da prática. De acordo com 20% (12 dos 59 respondentes), dedica-se tempo e espaço excessivos para a formação teórica, o que teria prejudicado a carga horária e a qualidade da abordagem destinada à prática. Conforme esses egressos, “faltou um pouco mais de inserção na prática pedagógica”, tendo em vista que “aprendemos a ser professores na prática”. Neste sentido, o curso deveria ter enfatizado mais e melhor a relação entre professor e alunos quanto

à produção de atividades para sala de aula. Parte dos respondentes criticou a ênfase que o curso daria à formação do pesquisador e/ou do especialista em detrimento da formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo oposto, outros respondentes apontaram o que consideraram excesso de foco na formação do pedagogo para atuação em espaços escolares, o que limitaria “a vivência em outros espaços de atuação profissional”.

Sobre a matriz curricular vigente à época em que se graduaram, a avaliação dos egressos é de modo geral positiva, uma vez que a maior parte (87% dos 59 respondentes) a considera “boa” (47%), “muito boa” (37%) ou “ótima” (3%). Consideram-na “regular” e “ruim” apenas 6% e 8%, respectivamente. Quando se analisa a opinião sobre a matriz curricular tendo em vista o período de conclusão do curso, percebe-se que a avaliação positiva predomina entre egressos que se graduaram em todos os períodos examinados. A ausência de conteúdos e disciplinas considerados essenciais para a atuação do pedagogo foi citada por quatro pedagogos, que mencionaram as Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação, as contribuições das neurociências para a pedagogia, a abordagem da relação entre educação e trabalho, com foco na profissionalização e formação para o trabalho, a Pedagogia em projetos sociais e, por fim, a abordagem de temas considerados diretamente relacionados à atuação do docente na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, a exemplo da Literatura Infantil. Três egressos afirmaram que ao final do curso não se sentiram preparados para a inserção no mercado de trabalho.

A análise da percepção dos respondentes sobre a contribuição das disciplinas de estágio para a prática profissional evidencia que independente do período de conclusão do curso, os egressos se dividem entre os que consideram essa contribuição como relevante e os que avaliam que essa atividade foi pouco efetiva. Os respondentes foram também solicitados a avaliar as condições de realização dos estágios no que diz respeito ao apoio prestado pela Faculdade de Educação e no fornecimento de supervisão e acompanhamento adequados, entre outros aspectos. De modo geral, independente do período de conclusão do curso, a análise que os egressos fazem acerca das condições para realização dos estágios curriculares obrigatórios revela uma percepção negativa, uma vez que apenas 24% consideram que o apoio prestado pela FaE foi relevante. Cabe ponderar que entre outras alterações, conforme citado anteriormente neste artigo, a reforma da matriz curricular empreendida após a homologação das Diretrizes objetivou fortalecer os estágios, o que foi concretizado não apenas por meio da obrigatoriedade de que os alunos realizem estágios em todas as áreas formativas quanto também através da alteração da alocação da carga horária de estágio obrigatório na matriz curricular, atualmente distribuída desde o terceiro semestre de curso, tendo sido também intensificados e revisados os mecanismos

de supervisão e acompanhamento dos estágios. Não obstante, considerando as percepções dos respondentes graduados já durante a vigência dessa matriz, infere-se que ainda é possível avançar no que diz respeito à estrutura e oferta dos estágios. Contudo, devido ao baixo número de respondentes, é preciso ter cautela ao se fazer esses apontamentos.

Considerando os problemas e necessidades que a educação básica no Brasil vivencia, os desafios para as instituições formadoras de pedagogos incluem, sem perder a qualidade e a consistência da formação teórica, procurar formas de ampliar e estreitar os laços entre a formação ofertada e os dilemas enfrentados pelos egressos no exercício de suas práticas profissionais, de maneira a melhor municiá-los para lidarem com a complexidade das demandas apresentadas hoje em dia à escola e aos educadores. O desafio é: ao mesmo tempo em que busquem manter estreita relação com a escola de ensino fundamental, consigam também construir estratégias para atenderem aos anseios de formação desses profissionais para atuação em outros níveis e modalidades de ensino e mesmo em espaços não escolares.

Não obstante, cabe questionar se a formação em Pedagogia pode e/ou deve atender a objetivos tão diversificados e por vezes díspares, e se ao formar profissionais autônomos capazes de construir práticas profissionais de maneira crítica e consistente, ela já não forneceria os fundamentos para essa atuação em espaços diferenciados. A análise de alguns aspectos da inserção profissional dos egressos, proporcionada a seguir, pode oferecer elementos que contribuam para esclarecer as complexas urdiduras entre formação e atuação do pedagogo.

Inserção Profissional dos egressos: relações entre formação e atuação

Entre os 59 respondentes ao questionário, 51 estavam empregados e 08 não estavam ocupados quando da coleta de dados, sendo que destes últimos 04 não trabalhavam nem procuravam emprego. Entre os ocupados (51/86%), a principal relação de trabalho era a de assalariado (43), sendo que 06 egressos eram bolsistas de mestrado ou doutorado e 02 atuavam de forma autônoma. A jornada de trabalho era de 40 horas semanais para a maior parte dos respondentes. Quanto ao setor de atuação, prevaleceu a área da educação, na qual atuavam 37/ 72% dos 51 egressos ocupados. Os resultados da análise evidenciaram ainda que o pedagogo, não obstante ter no setor escolar seu principal destino ocupacional, vem encontrando outros espaços de atuação. Observou-se que 14 (28%) dos 51 egressos atualmente ocupados não trabalham em instituições de

ensino, distribuindo-se por uma variedade de setores de atuação, a exemplo da polícia militar, de ONGs e do setor de compras e contratos da Prefeitura de Belo Horizonte. Contudo, a maior parte dessas atividades, mesmo não exercida em ambiente escolar, guarda relação com a educação, a exemplo de egressos que atuam como “oficineiros” e gerentes pedagógicos de cursos ofertados por instituições públicas e privadas, como os Correios. Não obstante, alguns pedagogos se distanciaram por completo da Pedagogia e desempenham em seus empregos atividades de outra natureza, tais como atividades administrativas em escritório, atividades jurídicas em Tribunal, estoquista em indústria, entre outras funções não relacionadas à educação.

No que diz respeito às funções exercidas pelos respondentes que atuavam no setor educacional, predominou a docência, exercida por 18 respondentes em diversos níveis/modalidades de ensino, seguida por atividades como a tutoria em EaD e a atuação como técnicos em assuntos educacionais. Apesar de parte dos egressos terem exercido em algum momento de suas trajetórias profissionais atividades relacionadas à gestão, e essa formação complementar ter sido a opção mais frequente entre os respondentes, quando da coleta dos dados somente dois respondentes exerciam atividades de gestão educacional. Os egressos se distribuem por todos os níveis e modalidades de ensino, sendo o fundamental, como esperado, o que concentra o maior número deles. A educação superior é o segundo nível de ensino que mais reúne pedagogos entre os respondentes, seguida pelo EaD e pela Educação Infantil. Não obstante a análise se reportar a poucos respondentes, é digno de nota que o ensino superior tenha sido mais procurado como setor de atuação pelos respondentes do que a educação infantil e o ensino médio. Isso pode se relacionar à participação expressiva de respondentes que cursaram mestrado e/ou doutorado (36/61% dos 59 respondentes) visando à atuação na docência no ensino superior e/ou na pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, entre os comentários de parte dos respondentes ao questionário, figurou a demanda pela inclusão na matriz curricular de conteúdos destinados a preparar o pedagogo para atuar em outros níveis e modalidade de ensino além da educação básica. A constatação de que parte dos egressos atua na educação a distância e/ou no ensino superior, por exemplo, evidencia que, de fato, alguns dos pedagogos graduados pela UFMG têm buscado outros espaços de atuação além da docência e/ou da coordenação educacional no ensino fundamental.

O predomínio da inserção de pedagogos em atividades relacionadas à educação, principalmente em instituições de ensino, aliado à inserção de parte dos egressos em setores não escolares e/ou não relacionados à educação, foi também evidenciado pelas pesquisas de Tambini (1979) e de Lima (1996), sendo que diferentemente do estudo de Tambini, que constatou que apenas os egressos do sexo masculino atuavam em setores não escolares tais como empresas, entre

os respondentes ao questionário tanto mulheres quanto homens estão inseridos nos mais diversos espaços de atuação. Isso se relaciona às alterações ocorridas nas últimas décadas, que ampliaram as possibilidades de inserção da mulher no mercado de trabalho de modo geral.

A maior parte dos egressos ocupados (39%) recebia entre 03 e 05 salários mínimos (SM) mensais, não tendo sido registradas disparidades de renda relacionadas a fatores como cor/raça e gênero. Independente da habilitação/formação cursada, a maioria dos respondentes se concentrava na faixa salarial entre 03 a 05 SM. Analisando o rendimento com base no setor de atuação, se na educação ou em outros campos, também não foram encontradas diferenças significativas. Conforme Néri (2005), a realização de pós-graduação é um dos fatores relacionados à elevação dos rendimentos dos profissionais com nível superior. De acordo com o autor, cada ano adicional de escolaridade corresponde a uma elevação de 15% no salário do trabalhador. Por sua vez, no caso dos respondentes ao questionário aplicado no presente trabalho, a titulação parece não influenciar fortemente a renda, uma vez que a maior parte dos egressos que concluíram cursos de pós-graduação se situa na mesma faixa salarial predominante entre os não titulados. Não obstante, os doutores, minoria entre os respondentes, são os que mais se concentraram nas faixas salariais superiores, comparativamente aos egressos com menor titulação ou apenas graduados. Contudo, é preciso cautela ao analisar estes dados, tendo em vista que o número de respondentes não é representativo da totalidade dos graduados no período delimitado para estudo, e, caso se examinassem informações relativas a um número maior de pedagogos, poder-se-ia chegar a outros resultados.

Avaliação da carreira de Pedagogia

A análise de alguns aspectos da inserção profissional dos respondentes ao questionário evidencia, assim como em relação ao exame da formação destes profissionais, a complexidade dos fatores relacionados à carreira de Pedagogia. De modo geral, da mesma forma que depositam muitas expectativas nessa formação, tais como obter o preparo para uma atuação diversificada e ao mesmo tempo aprofundada em setores escolares e não escolares, esperam também alcançar, através da posse do diploma, o acesso a uma ocupação condizente com o investimento realizado para obtê-lo, tanto em termos de remuneração quanto de satisfação com a atividade desempenhada. Os egressos foram também solicitados a avaliar a carreira de Pedagogia a partir de aspectos tais como

satisfação com os rendimentos e relação com as expectativas nutridas durante a graduação. Para 49,1%, o rendimento atual corresponde às expectativas que nutriam durante a graduação, enquanto para 50,9%, a renda está abaixo do que esperavam vir a receber. Sobre o acesso ao mercado de trabalho, 77% estão satisfeitos ou medianamente satisfeitos com as possibilidades proporcionadas pela obtenção do diploma em Pedagogia. Os pouco satisfeitos compõem 15,4% e os insatisfeitos, 7,7% dos respondentes. A ampla maioria dos respondentes (87%), ao comparar sua situação socioeconômica atual com a de suas famílias quando do seu ingresso na UFMG, avalia que está em condição melhor (53,7%) ou muito melhor (33,3%). Consideram que não ocorreu alteração 9,3% dos egressos, enquanto para 3,7% sua situação piorou em comparação com a condição socioeconômica familiar. Mesmo que os rendimentos proporcionados pela Pedagogia sejam mais baixos em relação a outras carreiras que demandam escolaridade superior, para egressos cujas famílias pertencem aos estratos sociais mais baixos da população, a posse do diploma pode significar o acesso a melhores condições de existência, ainda que, conforme citado, as expectativas fossem de remuneração mais elevada.

Sobre o prestígio social do pedagogo, a expressiva maioria dos respondentes tem uma visão pouco positiva, tendo em vista que somente um egresso afirmou avaliar que é reconhecido por sua atuação como pedagogo e ainda assim esse reconhecimento seria parcial, advindo somente de seus alunos e de sua família. Alguns respondentes expressaram categoricamente sua insatisfação com o escasso reconhecimento social conferido à pedagogia e aos pedagogos. Para eles, a profissão não é vista com “nenhum prestígio”, sendo que um afirmou que o único status seria relacionado ao fato de ter obtido um diploma emitido pela UFMG. Alguns egressos ressaltaram que a desvalorização social estaria relacionada a uma falta de conhecimento acerca do que é a pedagogia e de qual é a função do pedagogo. De acordo com outro egresso, docente no ensino fundamental, para a população, em especial para aqueles com pouca instrução, “a função de pedagogo não tem significado constituído”, sendo reconhecida a figura do professor, cujo status se relacionaria ao nível de ensino para o qual leciona: “O professor é classificado com maior ou menor importância conforme a idade de seus alunos, quanto mais novos menor o prestígio e maior a desvalorização da carreira profissional”. Parte dos respondentes considera que a escassa valorização seria comum a todas as licenciaturas e não apenas a Pedagogia e se relacionaria à precariedade das condições de trabalho e aos baixos salários.

Considerações Finais

A escola e a sociedade apresentam há algum tempo à pedagogia e aos pedagogos demandas complexas, esperando respostas que necessariamente mobilizam diversos tipos de conhecimentos para que possam ser respondidas. No Brasil, ao longo do último século, as alterações na estrutura do curso de Pedagogia foram alvo de intensas discussões e dissensos. E quando se considera que a base dessas discussões se relaciona profundamente ao que se entende por pedagogia, e que dependendo da concepção que se defenda, o curso pode ter formatos e conteúdos bastante diferentes, percebe-se que é preciso, para compreender as concepções que embasam os formatos curriculares adotados ou em vigor, definir a qual concepção de pedagogia o curso se refere e, assim, que tipo de profissional pretende formar. De modo geral, a análise dos fundamentos que guiaram as reformas curriculares realizadas ao longo da existência do curso de Pedagogia da UFMG demonstra que, com diferentes enfoques, cada uma das alterações visou adequar a formação ofertada ao contexto histórico de sua realização, ou seja, levou-se em consideração a estrutura que o trabalho educativo assumia nas instituições de ensino, as possibilidades de atuação que se desenhavam para o pedagogo no mercado extraescolar, a legislação em vigor, as demandas de alunos e professores e a preocupação em cumprir a função social de preparar profissionais para auxiliar a melhorar a qualidade da educação em nosso país.

A reforma curricular empreendida pós-DCNP buscou romper com resquícios da dicotomia docente/especialista na formação do pedagogo egresso da FaE UFMG, e assim, desde sua implementação, todos os pedagogos compartilham uma formação comum e aprofundada, em relação às versões anteriores do currículo, para a docência e a gestão. Não obstante, considerando a diversidade de espaços e funções nas quais o pedagogo pode atuar é de fato muito difícil que um só curso consiga proporcionar, com o mesmo nível de aprofundamento, o preparo para todas essas esferas e possibilidades de atuação. Assim, em concordância com a percepção de um dos professores entrevistados, a formação ofertada é aquela possível, considerando o contexto no qual está inserida. Caso sejam fornecidos os fundamentos necessários para o exercício profissional, o egresso terá plenas possibilidades para, ao longo de sua trajetória, prosseguir aprofundando seus conhecimentos nas áreas pelas quais optar.

Além disso, considerando o atual quadro de queda da demanda pelos cursos de formação de professores (VIEIRA, 2014), ainda que este quadro não afete a Pedagogia com a mesma intensidade que se abate sobre outras

licenciaturas, é preciso refletir sobre a importância de se reforçar e investir na formação de docentes para a Educação Básica, com vista a tornar a docência uma opção de carreira atrativa para as novas gerações de universitários que a cada ano ingressam no sistema de ensino superior. E considerando, conforme Pinto (2014), a reconhecida qualidade e a função social da rede pública de ensino superior frente às demandas da sociedade brasileira, não se pode minimizar a grande responsabilidade que essas instituições possuem para com a melhoria da educação no país, o que inclui a formação inicial e a formação continuada de professores, entre outras atribuições.

Neste sentido, a análise das percepções dos egressos acerca da matriz curricular do curso de Pedagogia, documento que reúne o *corpus* da formação, é de especial relevância e contribui de forma significativa para que todos os interessados, em especial as instituições formadoras de pedagogos, conheçam de forma um pouco mais aprofundada quais sentidos tem adquirido, na visão de seus alunos, a formação ofertada. Procurada em sua maioria por estudantes pobres, parte deles em dúvidas quanto ao exercício da docência e/ou de outras atividades em instituições de ensino, a Pedagogia é também associada ao sentimento de que a educação pode atuar como fator de transformação social. A conclusão da graduação e o ingresso no mercado de trabalho por vezes coincidem com a frustração de alguns egressos quanto às dificuldades encontradas no exercício da atividade e a sensação de impotência frente a questões sociais mais amplas. Apesar das dificuldades, a maior parte dos respondentes avalia de forma positiva sua inserção profissional, principalmente em relação à satisfação com a atividade exercida, ao mesmo tempo em que considera faltar reconhecimento social aos pedagogos bem como conhecimento sobre as atividades exercidas por este profissional. Assim, mesmo que alguns declarem que o amor a Pedagogia possibilita tudo suportar, outros se recusam a assumir a educação como sacerdócio e sacrifício, que compensaria os baixos rendimentos em comparação com outras carreiras de nível superior. Para a maior parte dos respondentes, o pedagogo merece mais reconhecimento, melhores salários e melhores condições de trabalho. Conforme os estudos examinados neste trabalho, assim como sugerido por um dos respondentes, alcançar este objetivo passa por melhorias em todos os termos dessa equação, ou seja, na formação inicial e continuada ofertada a esses egressos, na melhoria das condições de trabalho e na concretização do discurso social acerca da importância da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, n. 143, p. 606-639, maio - ago. 2011.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out.-dez. 2013.

BEDRAN, M. I. S. A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, p. 74-83, jun. 1986.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº. 252, de 11 de abril de 1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, p. 101-107, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENADE 2017. Resultados e Indicadores*. Brasília, DF, 09 de outubro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. *Censo da Educação Superior 2013: Resumo Técnico*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRZEZINSKI, I. Formação de Professores: A dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. 1, n. 3, p. 51-75, dez. 2009.

CERONI, M. R. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006. *Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100040&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 08 out. 2015.

CRUZ, G. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

DALBEN, Â. I. L. de F. *Trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG – 1943-2000*. Texto utilizado para a reforma curricular do curso de Pedagogia FaE/UFMG 2000-2001. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNEZ, M. M. R. (Orgs). *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, M. F. C.; EITERER, C. L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do Curso de Pedagogia da FaE/UFGM: 2003 a 2005. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 187-209, set 2009 - fev 2010.

LEME, L. F. *Atratividade do magistério para a educação básica*: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos de cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 562-583, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação Profissional de Educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, P. A. *Avaliação da situação dos Pedagogos formados pela FaE no período de 1992 a 1994 no mercado de trabalho*. Manuscrito, FaE/UFGM, Documentos Oficiais, 1996.

NÉRI, M. *Retornos da educação no mercado de trabalho*. FGV. RJ, 2005. Disponível em: http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoxRenda/educacao_renda.htm. Acesso em: 21 ago. 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J. de.; QUEIROZ, K. A. de S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. *Vertentes* (UFSJ), v. 19, p. 153-165, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; FLONTINO, S. R. D. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, B. P. et al. (Orgs). *Entre crise e euforia*: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p. 35-68.

PEREIRA, F. G. *Homens no curso de Pedagogia: “as razões do improvável”*. Belo Horizonte, 2013, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 3, 2014.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 9(2), p. 515-540, 2001.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan.-abr. 2007.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. 2. ed. Revista e atualizada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, K. *Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as*. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TAMBINI, M. I. S. B. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande BH*. 1979. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.

TEIXEIRA, A. B. M. Gênero e Educação: O processo de domesticação do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista de Psicologia Plural*, Belo Horizonte, v. press, p. 1-8, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de Pedagogia. *Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia FAE UFMG 2007*. Mimeografado.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17-18), p. 81-103, 2002.

VIEIRA, L. Queda de matrículas em licenciaturas gera temor de apagão na formação de professores. *Jornal O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>. Acesso em: 11 set. 2015.

Texto recebido em 11 de dezembro de 2018.

Texto aprovado em 12 de fevereiro de 2019.